

Standardisierung und Profilbildung - Erfahrungen mit der Einführung von konsekutiven Studiengängen und Studienprogrammen

Brentel, Helmut

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Brentel, H. (2001). Standardisierung und Profilbildung - Erfahrungen mit der Einführung von konsekutiven Studiengängen und Studienprogrammen. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24(3), 235-253. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-40894>

Nutzungsbedingungen:


Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Standardisierung und Profilbildung - Erfahrungen mit der Einführung von konsekutiven Studiengängen und Studienprogrammen

Helmut Brentel

1 Vorbemerkung

Mit der sogenannten „Bologna-Erklärung“ der EU-Bildungsminister vom Juni 1999 wird eine Harmonisierung der Hochschulausbildung auf der Basis eines gestuften Systems von Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengängen innerhalb von zehn Jahren angestrebt. Durch die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes und der Hochschulgesetze der Länder wurden die Hochschulen in die Lage versetzt, nun auch unabhängig von Kooperationen mit ausländischen Partneruniversitäten Bachelor- und Masterstudiengänge einzuführen und – z.T. unter einem Experimentierstatus und mit aufgeschobener Akkreditierungsverpflichtung – zu erproben. Während insbesondere in den angelsächsischen Ländern langjährige Erfahrungen mit Systemen konsekutiver Studiengänge vorliegen, hatten deutsche Hochschulen bislang keine Möglichkeit, Erfahrungen durch eigenständige Probeläufe in Relation zu ihren spezifischen kulturellen und wirtschaftlichen Bedingungen zu sammeln. Die Debatte war – und ist z.T. immer noch – durch die Probleme der Diffusion von Hochschulsystemen, durch Übersetzungsfehler und Mutationssprünge bei solchen transnationalen Konzepttransfers belastet. Um so erfreulicher und hilfreicher war es, dass die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) mit ihrem 1998 aufgelegten Modellversuch „Modularisierung“ (beteiligt waren 27 Hochschulen in sechs Projektverbünden, zwei in den Ingenieurwissenschaften und je einer in der Informatik, den Geistes- und Sozialwissenschaften, den Agrar- und den Wirtschaftswissenschaften) Ressourcen für Initialprogramme einer eigenständigen Entwicklung und Erprobung von gestuften Studiengängen bereitgestellt hatte. Heute, zum Ende dieser dreijährigen Pilotphase, ist es für Evaluationsberichte über die Bedingungen und Wirkungen der implementierten Bachelor- und Masterstudiengänge zwar noch zu früh. Über

Erfahrungen auf diesem Wege, über Probleme und Chancen, Anforderungen und Perspektiven der neuen Studiengänge, lässt sich immerhin berichten.

Ich werde im Folgenden einige Erfahrungen aus dem BLK-Verbundprojekt „Modularisierung in den Geistes- und Sozialwissenschaften“ darstellen, an dem ich als Frankfurter Projektkoordinator und, während des ersten Projektjahres, auch als Verbundkoordinator, mitgearbeitet habe. Beteiligt waren die Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum, der Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, die Philosophische Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, die Philosophische Fakultät und die VWL-Fakultät der Universität Mannheim sowie die Philosophische Fakultät IV der Universität Regensburg. Die zentralen Arbeitsfelder des Modellversuchs waren definiert durch die Entwicklung eines gemeinsamen Modulverständnisses, durch die Einführung modularisierter gestufter Studiengänge und Studienprogramme, durch die Einführung von Leistungspunktesystemen auf der Basis des European Credit Transfer System (ECTS) und durch Maßnahmen zur Internationalisierung der Studiengänge und einer Stärkung der Vermittlung moderner Schlüsselqualifikationen.

2 Modularisierung

2.1 Verständnis von Modularisierung

Der Begriff der „Modularisierung“ als Schlüssel- und Leitbegriff des gesamten Unterfangens ist keineswegs selbsterklärend. Er beinhaltet bestimmte, quasi technische Vorstellungen über Elemente und Konfigurationen der neuen Studiengänge, die man kennen muss, und er beinhaltet gleichsam eine hochschulpolitische Vision über ein flexibleres, durchlässigeres und international orientiertes System der Hochschulausbildung in Deutschland. Ob, oder besser, unter welchen Bedingungen, die guten Absichten realistisch, umsetzbar und tragfähig gestaltet werden können, darüber muss ein intensiver Prozess des Erfahrungsaustausches und der Selbstverständigung zwischen den Akteuren an den Hochschulen selbst und den externen gesellschaftlichen Gruppen von Interessenten und Nachfragern universitärer Bildungsangebote und Qualifizierungsprodukte in Gang kommen.

„Modularisierung“ im hier entwickelten Sinne meint sicher nicht, wie mitunter befürchtet, eine Standardisierung von Studieninhalten, die die Wahl- und Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden drastisch reduziert und den Erwartungen an ein Universitätsstudium, das von der Idee kritischer Reflexion und Bildung bestimmt ist, zuwiderlaufen würde. Modularisierung definiert zum Einen den allgemeinen Arbeitsrahmen des Verbundprojektes. Sie beinhaltet in dieser Hinsicht alle Einzelkonzepte, alle Entwicklungs-, Implementations- und Evaluationsaktivitäten, die sich mit der Einführung von konsekutiven Studiengängen und Studienprogrammen, mit der Einführung von Leistungspunktesystemen und der Internationalisierung der Studiengänge befassen.

Modularisierung ist insofern ein Reorganisationsprinzip von Studienstrukturen, das unabhängig von spezifischen Studiengängen und Studieninhalten ist. Zum Anderen meint Modularisierung im zweiten, spezifischeren Sinne die Reorganisation der Studiengänge in sogenannten „Modulen“, d.h. in Cluster von Lehrveranstaltungen, die inhaltlich zusammenhängen. In diesem Sinne unterscheiden wir *Makromodule* (sie geben die Gliederung des Studiums in aufeinanderfolgenden Studienabschnitten bzw. in konsekutiv aufeinander aufbauenden Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengängen vor) von *Mesomodulen* (Studienprogramme bzw. Teilstudiengänge) und *Mikromodulen* (Verbünde unterschiedlicher Lehr- und Lernkomponenten, die thematisch eine Einheit bilden).

Mit der Modularisierung der Studiengänge werden vielfältige *Erwartungen* verknüpft. Sie sind nicht alle gleichermaßen zu erfüllen. Ein wichtiges Ziel besteht in der verbesserten Transparenz der Studienanforderungen und des in sinnvolle Teilabschnitte zusammengefassten Studienstoffes. Module können eine sharing-Funktion für verschiedene Studiengänge erfüllen. Man erhofft sich von der Modularisierung mehr Flexibilität bei der Gestaltung des Studiums (z.B. für Teilzeitstudierende oder für alleinerziehende Studierende), einen Zuwachs an Interdisziplinarität, eine höhere Reaktionsfähigkeit in Bezug auf die Anforderungen neuer Berufs- und Praxisfelder, eine Erleichterung der nationalen und internationalen Studienmobilität durch den verbesserten Transfer von Studienleistungen und damit insgesamt Zeitgewinne in Bezug auf die Studiendauer.

2.2 Orientierung auf Qualifikationsziele

Entscheidend an dem im Verbundprojekt entwickelten Modulverständnis ist seine Qualifikations- und Output-Orientierung. Module werden nicht als einfache Lerneinheiten begriffen, so dass es lediglich darum zu tun sei, einen gegebenen Ausbildungsgang in verschiedene Lehrveranstaltungen zu zergliedern (Input-Orientierung). Module werden in der Perspektive einer akkumulativen Output-Orientierung verstanden. Sie stellen in sich abgeschlossene Teilqualifikationen dar und beziehen sich akkumuliert zielgerichtet auf eine Gesamtqualifikation, den berufsqualifizierenden Abschluss. Diese Sicht macht eine deutliche Differenz zu traditionellen Umgangs- und Denkweisen in der Lehre aus, denn die Modul-Inhalte ergeben sich auf diese Weise nicht automatisch allein schon aus der Zergliederung gegebener Ausbildungsgänge oder aus „dem Fach“, seiner tradierten Dogmengeschichte oder den Routinen und Vorlieben wissenschaftlicher Sektionen. Es muss vielmehr immer erst und immer wieder neu diskutiert und festgelegt werden, über welche wissenschaftlichen bzw. berufsqualifizierenden *Kompetenzen* die Studierenden nach Absolvierung eines Moduls verfügen sollen. Nicht zuletzt wäre der Bedarf der Studierenden selbst, ihre Hoffnungen und Wünsche bezüglich einer künftigen Berufs- und Lebenspraxis, zu berücksichtigen. Die *Qualifikationsziele* der Module sind zu definieren. Über Kriterien, an denen die erfolgreiche Vermittlung und Erlangung dieser Kompetenzen auf Seiten der Studierenden und Lehrenden festgemacht werden könnte, muss ein Verständigungsprozess stattfinden. Dabei meint „Berufsorientierung“ für die

Universität immer auch das Qualifikationsziel einer hervorragenden wissenschaftlichen Kompetenz. Wenig hilfreich ist es, sich hinter dem Zerrbild der „Verfachhochschulisierung“ der Universität zu verstecken, um einer Diskussion über sinnvolle Qualifikationsziele und Berufsorientierungen aus dem Weg zu gehen. Die Kehrseite besteht darin, die Studierenden pauschal zu wissenschaftlich und gesellschaftlich hochkompetenten Akteuren zu stilisieren, die ihre das Studium betreffenden Wahlentscheidungen gleichsam unter vollkommener Voraussicht und Sicherheit treffen. Das Studium der Sozialwissenschaften bedarf gerade an der Universität - ergänzend und unterstützend zu aller Freiheit der Wahl der Studieninhalte - zielorientierter Module und strukturierter Programme.

2.3 Berücksichtigung verschiedener Fachkulturen

Bei Modularisierungsprojekten ist die *Fachkulturspezifität*, in diesem Fall die Fachkultur in der Politologie und Soziologie zu beachten. Module in sozialwissenschaftlichen Fächern dürfen in ihrer Tiefe und Länge nicht zu klein geschnitten sein. Schließlich besteht das allgemeine Qualifikationsziel der Module darin, ein ganzes Problem- und Themenfeld zu erarbeiten, beispielsweise die Fähigkeit zur vergleichenden Analyse von Theoriebildungsprozessen, das theoretische und methodische Know-how zur Durchführung von empirischen Forschungsprojekten oder die Qualifikation, den industriellen Strukturwandel in seinen verschiedenen Aspekten und Problemperspektiven analysieren und aufeinander beziehen zu können. Dazu ist die Mitarbeit in verschiedenen Seminaren notwendig, die in einem Mikromodul zusammengefasst, verschiedene Aspekte und Problemperspektiven integrierend aufeinander beziehen können. Die Modulabschlussprüfungen müssen insofern Fähigkeiten abfragen, die sich nur durch eine ganze Reihe von Lehrveranstaltungen aufbauen lassen. Mikromodule am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der J.W. Goethe-Universität umfassen daher in der Regel drei bis vier Lehrveranstaltungen und qualifizieren die Studierenden zum Erwerb der wissenschaftlichen, berufspraktischen und forschungsrelevanten Fähigkeiten, die die Beherrschung relevanter Teilgebiete der Fächer des Diplom- und Magisterstudiengangs der Soziologie und Politologie erfordert. Die am Fachbereich neu eingeführten Studienprogramme (vgl. unten) stellen Mesomodule dar. Mesomodule in den Gesellschaftswissenschaften orientieren sich an aktuellen gesellschaftlichen Problemfeldern und überwinden sub- und interdisziplinäre Trennungen durch neue curriculare Formen. Sie umfassen verschiedene Mikromodule und sind in der Regel auf vier Semester im Hauptstudium angelegt. Ihr Vorzug liegt in einer mittelfristigen Orientierungs- und Bindungswirkung: Die Studieneinheiten werden nicht nur „abgehakt“, sondern in einen umfassenden Lern- und Erfahrungshorizont, der durch intensive Betreuung garantiert wird, integriert.

2.4 Veränderungen des Prüfungssystems

Die Modularisierung der Studiengänge führt zu einer Veränderung der bislang vorherrschenden Prüfungs- und Dokumentationssysteme. Die Idee ist, dass jede zu vermittelnde Kompetenz gesondert geprüft und entsprechend zertifiziert werden kann oder sollte. Gegenüber den alten Blockprüfungen zum Schluss des Studiums ergeben sich die Vorzüge einer früheren Leistungskontrolle und Selbsteinschätzung für die Studierenden und der Transferierbarkeit und Dokumentierbarkeit der abgeprüften Studienleistungen bei Studienwechseln. Allerdings ist mit dem solchermaßen abgeschichteten Prüfungssystem der Nachteil verbunden, dass eine zusammenfassende Selbstreflexion der Standards und Entwicklungen der Fächer des jeweiligen Studiengangs fehlt. In Frankfurt haben wir uns daher entschlossen, zugunsten von mehr Modulabschlussprüfungen umzuschichten, Elemente von Blockabschlussprüfungen aber zu belassen. Im Rahmen des BLK-Verbundprojektes in den Geistes- und Sozialwissenschaften haben sich unterschiedliche Prüfungssysteme herausgebildet. Während Bochum, Frankfurt und Greifswald Modulabschlussprüfungen eingeführt haben (jedes Mikromodul schließt mit einer Prüfung ab), werden in Mannheim und Regensburg die Einzelveranstaltungen des jeweiligen Moduls abgeprüft. Probleme können sich für Austauschstudierende ergeben, wenn Module zu „breit“, d.h. mehrere Semester umfassend, angelegt werden, weil die Studierenden dann ein Modul nicht vollständig absolvieren können. Hier sind „tiefe“ Module von Vorteil, bei denen alle zugehörigen Seminare in einem Semester belegt werden können. Interdisziplinäre Module können Schwierigkeiten bei der (Deputat-)Verrechnung der Lehraufwendungen bereiten.

2.5 Wechselseitige Anerkennung von Modulen

Eine der Schlüsselfragen des Modellversuchs galt, insbesondere was die Erwartungen der Bund-Länder-Kommission betraf, der Frage der wechselseitigen *Anerkennung* der Module. Dabei ist im Verbund schnell klar geworden, dass an einer inhaltlichen Standardisierung von Modulen niemand gelegen sein kann. Ganz im Gegenteil lässt sich Modularisierung als eine Chance zur flexiblen Profilbildung, als eine Stärkung des standortspezifischen Eigenprofils, begreifen und nutzen. Aus der Koordination von Lehrveranstaltungen zu Mikro-, Meso- und Makromodulen ergeben sich Schwerpunktbildungen und konkurrierende Programmstrukturen mit unterschiedlichen Qualifikationszielen und -philosophien. Dies stellt ein in seiner Deutlichkeit durchaus überraschendes Ergebnis der gesamten Modellversuche dar: Modularisierung führt keineswegs zwangsläufig in die Scheuklappenwelt einer bornierten Standardisierung von Studieninhalten und eines rigiden Prüfungssystems (wenngleich solche Gefahren bedacht werden müssen), sondern provoziert, ganz im Gegenteil, eine Vielfalt unterschiedlichster Projekte und Modellversuche für zukunftsfähige Ausbildungsstrukturen und Qualifikationsziele. Hinsichtlich der Anerkennungsfrage haben sich die Verbundpartner daher auf formale

Standards geeinigt: Hinsichtlich der Makromodule werden die Abschlüsse konsekutiver Studiengänge von allen Partneruniversitäten anerkannt, hinsichtlich der Mikromodule erfolgt die Anerkennung quantitativ auf der Grundlage des European Credit Transfer System (ECTS). Qualitativ kann eine inhaltliche Gleichwertigkeitsprüfung erfolgen, die sich vorrangig an den vorgegebenen Qualifikationszielen orientiert.

3 Konsekutive Studiengänge

Die Verbundpartner haben den Modellversuch Modularisierung in den Geistes- und Sozialwissenschaften immer auch als einen gemeinsamen Experimentier- und Erprobungsraum zur Entwicklung eines überzeugenden Designs für zukunftsfähige und international orientierte Studienstrukturen begriffen. Natürlich: Jeder/jede hielt und hält sein/ihr Modell für die zukunftsweisendste und umsichtigste Lösung für universitäre Studien- und Strukturformen. Alle Beteiligten waren enorm ambitioniert und engagiert, Lösungen zu entwerfen und zu erproben. Dies bewirkte eine produktive Konkurrenz und führte zu teils gemeinsamen, teils alternativen Resultaten. Die fünf Verbunduniversitäten entwickelten fünf unterschiedliche Konzepte, die sich jedoch als keineswegs zufällig und unsystematisch darstellen. An ihnen lassen sich recht gut Grundtypen und Grundprobleme der Einführung von BA-/MA-Studiengängen veranschaulichen.

3.1 Grundtypen des Modellversuchs

An der Universität Mannheim wurde ein Ein-Fach-Bachelor entwickelt, der sich durch die Konzentration auf ein disziplinäres Kernfach bei einem stark reduzierten Nebenfach auszeichnet. Das Kernfach umfasst inklusive Praktikum und BA-Abschlussarbeit acht Module. Insgesamt werden im Kernfach zwei Drittel der Studienleistungen (120 Credits) erbracht. Dadurch soll im Kernfach auch eines BA-Studienganges das wissenschaftliche Niveau eines traditionellen Magister- oder Lehramtshauptfaches erreicht werden. An der Universität Greifswald hat man sich demgegenüber für das eher klassische Design eines Zwei-Fach-Bachelor entschieden. Der Studiengang gliedert sich in zwei Fachmodule und ein obligatorisches Modul "General Studies". Gleichwohl lässt die Studienstruktur die Konzentration auf ein wissenschaftliches Kernfach zu, da die Studierenden nur in einem der beiden Fachmodule die BA-Arbeit anfertigen. Der innovative Gehalt dieses Modells liegt darin, dass dem Bereich moderner Schlüsselkompetenzen und Berufsqualifizierung ein weitaus größerer Stellenwert eingeräumt wird. Rund ein Drittel der Studienzeit soll für den Bereich General Studies/Social Skills aufgewendet werden, in dem Kommunikationskompetenz, verhandlungsfestes Englisch (Cambridge Certificate) und wahlweise Grundlagen von Kulturwissenschaften, Wirtschaft und Recht oder Erziehungswissenschaften erlernt werden.

Während es sich in Greifswald und Mannheim um völlige Neukonzeptionen handelt, hat die Universität Regensburg das Modell eines integrierten Baccalaureus Artium

entwickelt. Der BA wird aus dem bestehenden modularisierten Magister-Studiengang heraus studierbar. Erst nach dem vierten Semester, mit einem bis dahin identischen Grundstudium, bietet dieses Y-Modell die Wahl, über eine Weichenstellung den Magisterpfad zu verlassen und in nur zwei weiteren Semestern einen Bachelor-Abschluss zu erwerben. Neu ist insbesondere die Einbeziehung interdisziplinärer Elemente und die Einführung eines „frei kombinierbaren Nebenfaches“. Das Regensburger Modell muss zwar mit dem Unentschiedenheits- und Umetikettierungsvorwurf leben, hat aber den unbezweifelbaren pragmatischen Charme, nach der Grundstudiumsphase die Wahl eines kürzeren und stärker praxisorientierten Studienganges zuzulassen (immerhin ein Lösungsansatz für das Studienabbrecher-Problem) und bietet, sofern später doch noch eine Entscheidung gegen den BA- und wieder für den Magister-Abschluss fallen sollte, durch die (bis dato absolvierten und abgeprüften) Module eine Rückkehrmöglichkeit mit vergleichsweise geringem zusätzlichem Aufwand.

An der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum wurde ein interdisziplinärer und themenzentrierter MA-Studiengang Sozialwissenschaft eingeführt, der im Anschluss an den BA des seit 1992 existierenden Bochumer Magister-Reformmodells studiert werden kann. BA- und MA-Phase bilden darin ein 6+3-Modell. Den Kern des MA-Sozialwissenschaften bilden themenzentrierte Studienprogramme. Zur Zeit werden die Studienprogramme Dienstleistungsmanagement, Regional- und Stadtentwicklung, Gesundheitssysteme und Transnationalisierung angeboten. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Modellversuch wird ab dem WS 2001/2002 in Bochum ein aufeinander abgestimmter konsekutiver BA-/MA-Studiengang in den Sozialwissenschaften als ein 6+4-Modell implementiert werden. In der BA-Phase findet in einem der beiden Fächer (Zwei-Fach-Modell) eine Orientierung an den Inhalten einer sozialwissenschaftlichen Einzeldisziplin (Soziologie, Politikwissenschaft, Sozialpsychologie) statt. In einem obligatorischen ergänzenden Modul werden sozialwissenschaftliche Methoden und Statistik studiert. In der MA-Phase wird in Anlehnung an den im BLK-Modellprojekt entwickelten MASozialwissenschaften ein 4-semestriges interdisziplinäres, themenzentriertes sozialwissenschaftliches Studium absolviert. Am Frankfurter Fachbereich Gesellschaftswissenschaften haben wir uns während der Modellversuchsphase primär auf die Entwicklung von Studienprogrammen im Hauptstudium der Diplom- und Masterstudiengänge Soziologie und Politikologie konzentriert (siehe dazu ausführlich Abschnitt 4). Konsekutive Studiengänge werden in Frankfurt schrittweise ab dem Studienjahr 2001/2002 eingeführt werden.

3.2 Ausgestaltungsgrundsätze und Diversifizierung

Allein dieser kurze Blick auf die Einzelprojekte des Modellversuchs zeigt, dass sich in der augenblicklichen Einführungs- und Erprobungsphase konsekutiver Studiengänge in der Bundesrepublik Deutschland eine Vielfalt unterschiedlichster Konzeptionen von BA-/MA-Studiengängen entwickelt. Zwar haben HRK und KMK sinnvollerweise Ausgestaltungsgrundsätze zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen verabschie-

det. Diese definieren im Wesentlichen jedoch ein allgemeines Rahmenverständnis, wonach BA-/MA-Studiengänge jeweils eigenständige Programme mit modularem Aufbau, berufsqualifizierender Orientierung und abgeschichtetem, an ein Leistungspunktesystem gekoppeltem Prüfungssystem sein sollen, die Aufnahme in Masterprogramme von besonderen Zulassungsentscheidungen der Fakultäten/Fachbereiche abhängig gemacht und die BA-/MA-Studiengänge nach einem bundeseinheitlichen Verfahren akkreditiert werden sollten. Unter diesem breiten Dach einer Einigung auf allgemeine Rahmenbedingungen zur Einführung von konsekutiven Studiengängen hat sich eine Diversifizierung von Bachelorkonzeptionen herausgebildet, in denen die Elemente des Kerncurriculums, des Gewichts der Nebenfächer, der Bedeutung und Ausgestaltung des Wahlpflichtbereichs – insbesondere der modernen Schlüsselqualifikationen – und eines (Pflicht-)Praktikums ganz unterschiedlich gewichtet und kombiniert werden.

Auch bislang in der Soziologie angebotene BA-Modelle zeigen hier deutliche Unterschiede. So wird an der Universität Osnabrück ein Kernfach Sozialwissenschaft und ein klassisches Nebenfach kombiniert, an der Universität Düsseldorf ein interdisziplinäres Kernfach Sozialwissenschaft mit Methoden- und Praxismodulen und einem Wahlpflichtbereich und an der Universität Karlsruhe ein klassisches Kernfach mit einem klassischen Nebenfach oder einem praxisorientierten Nebenfach. Von besonderer Bedeutung für BA-Studiengänge erweisen sich auch die Ausgestaltung und Anforderungen im Bereich moderner Schlüsselqualifikationen und externer Praktika. Hier, in der Tat, entscheidet sich die Vermittlung spezifischer berufspraktischer Kompetenzen und Orientierungen – wobei die Fachbereiche für diese wichtigen Aufgaben in der Regel nur sehr ungenügend mit Personal- und Finanzmitteln ausgestattet sind.

3.3 Die Einführung gestufter Studiengänge als Prozess von Entscheidungen

Insgesamt gesehen stellt sich die Einführung von konsekutiven Studiengängen als ein mehrdimensionales Spannungsfeld offener Probleme und z. T. gegensätzlicher Positionen dar, deren Entwicklungsrichtung heute noch nicht wirklich abzusehen ist. Wenn auch in den vergangenen beiden Jahren etwa 300 dieser neuen Studiengänge – hauptsächlich in den Ingenieur-, Natur- und Wirtschaftswissenschaften – entstanden sind, so ist doch zu betonen, dass die Konzeptualisierung, Implementierung und Erprobung konsekutiver Studiengänge eben erst begonnen hat. Worauf es ankommt, ist nicht die Schließung der Debatte durch die Behauptung überlegener und allseits verwendbarer Modelllösungen. Es geht darum, auf breiter Ebene weitere Erfahrungen zu sammeln und in einen intensiven Ergebnistransfer einzubringen. BA-Absolvent/inn/en aus den Studiengängen im Rahmen unseres Modellversuchs wird es erstmals im Jahre 2002 geben. Ihre Zahl wird noch vergleichsweise klein sein. An eine erste ernsthafte Evaluierung der Programme und Auswertung der Resultate ist erst in den Jahren danach zu denken. Lösungen und Modelle sind nicht zu generalisieren. Jeder Fachbereich, der BA-/MA-Studiengänge einzuführen plant, ist gut beraten, sich bezüglich der nationalen und internationalen Entwicklungen bestens kundig zu machen und – unter Wahrung allgemeiner Kompatibilitätserfordernisse

– eine für seine Bedingungen, seine spezifische Fachkultur, seine regionale Besonderheit spezifische Lösung anzustreben. Angesichts der stärkeren Berufs- bzw. Praxisorientierung von Bachelor- und Masterstudiengängen können deren Programme m.E. nicht ohne einen genaueren Blick auf die Besonderheiten der regionalen Arbeitsmärkte und Wirtschaftsgebiete konzipiert werden. Was für Frankfurt und Rhein-Main von Bedeutung sein könnte, muss nicht in gleicher Weise für Greifswald und Mecklenburg-Vorpommern oder für Bochum und das Ruhrgebiet relevant sein.

Die Einführung von BA-/MA-Studiengängen lässt sich als ein Prozess von Entscheidungen in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen und Zielorientierungen darstellen.

- Die grundlegendste Entscheidung ist – angesichts einer nur dreijährigen Studiendauer – die zwischen einem „*tiefen*“ und einem „*breiten*“ *Studium*. Dem Ein-Fach-Bachelor mit der Chance zur Vertiefung eines klassischen Kernfaches bei einem, eventuell reduziertem, Nebenfach stehen die Modelle eines Zwei-Fach-Bachelor gegenüber. Sie schließen an die Konzeption der Magisterstudiengänge an und eignen sich – eben durch die relative Breite eines Mehr-Fach-Studiums – besser als Grundlage für Lehramtsstudiengänge.¹
- Damit hängt die Frage zusammen, ob mit dem Bachelorstudium ein dominanter *fachspezifischer* Schwerpunkt (BA in Politologie oder BA in Soziologie) gesetzt werden soll oder aber das BA-Studium – vergleichbar dem US-amerikanischen Liberal Arts Bachelor – eher *allgemeinbildend* angelegt ist. Die fachspezifische Orientierung könnte eventuell auch eine perspektivische Festlegung bewirken, während ein eher allgemeinbildender, breiter und/oder interdisziplinär angelegter BA die Chancen zum Wechsel und zur Aufnahme in MA-Studiengänge verschiedener und verwandter Fächer und damit die Flexibilität für künftige Berufs- und Lebenswege erhöht. Aus der eher allgemeinbildenden oder eher fachspezifischen Ausgestaltung des BA-Modells folgen die Alternativen eines offenen MA-Anschluss-Wahlmodells oder eines linear-fachspezifischen BA-MA-PhD-Modells.
- Die Einführung konsekutiver Studiengänge zwingt zur Entscheidung zwischen einer weitgehenden *Neukonstruktion* von BA-/MA-Studiengängen, die in der Konsequenz dann die bestehenden Diplom- und Magisterstudiengänge ablösen, und einem *integrativen Konzept*, das auf die Grundstudiumsphase der Diplom- und Magisterstudiengänge durch ein Y-Modell für das 5. und 6. Semester des MA-Studiums aufbaut. Damit verbunden ist natürlich auch die Frage der Neukonstruktion der Studieninhalte und der Modul-Inhalte. Unter welchen Bedingungen und mit welchen

¹ An der Universität Greifswald wird in einem Modellversuch ab dem WS 2001/2002 eine „gestufte Lehramtsausbildung“ angeboten, in der einem auf zwei Fächer ausgelegten 6-semestrigen Bachelorstudium ein 4-semestriges Masterstudium folgt, dessen fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildungsanteile für den Lehrerberuf qualifizieren. Nach fünf Jahren haben die Studierenden sowohl einen BA-Abschluss wie den Grad eines „Master of Education“ als den Abschluss des 1. Staatsexamens für Lehrer erworben.

verfügbaren Ressourcen der Fachbereiche ist es sinnvoll, die bestehenden Curricula und Module des Grundstudiums unverändert für BA-Studiengänge zu nutzen – oder müssten nicht gerade für die Anfangssemester von BA-Studiengängen Veranstaltungstypen und Module anderen Zuschnitts und Inhalts entwickelt werden?

- Wie ist das Verhältnis von *Berufsorientierung* und *Wissenschaftsorientierung*, von *Praxisbezug* und *Forschungsbezug* zu bestimmen? Welche Anteile einer wissenschaftlich soliden Basisausbildung (in sozialwissenschaftlicher Theoriebildung und Methodenlehre) soll ein BA-Studiengang in der Soziologie beinhalten? Welches Gewicht, welcher workload und welche spezifischen Inhalte sollen den berufs- und praxisorientierenden Ausbildungsteilen (den General Studies und Social Skills, den Praktikumserfahrungen) zukommen? Sollen Ausbildung und Training in modernen Schlüsselqualifikationen, sollen externe Praktika gerade für BA-Studiengänge zu einem obligatorischen Pflichtteil werden (in welchem sinnvollem Umfang), oder haben solche Module besser den Status unverbindlicher Wahlangebote? Die Frage ist, für welche Gesamtqualifikationsziele des Makromoduls Bachelorstudium sich Fachbereiche und Fakultäten entscheiden wollen.
- Schließlich sind die *Zugangsbedingungen* zum MA- und Promotionsstudium – und deren jeweilige Selektionswirkungen – zu bedenken und zu regeln (bspw. Mindeststandards durch Noten oder die inhaltliche Bewertung und Auswahl für themenspezifische MA- und Promotionsprogramme).

3.4 Hoffnung und Skepsis: Fragen konkreter Umsetzung

Um Vor- und Nachteile der Einführung der neuen gestuften Studiengänge – gemessen an den Erfahrungen unseres Verbundprojektes – zu diskutieren, ist es, wie gesagt, noch zu früh. Berichten lässt sich immerhin, dass die an den Universitäten Greifswald, Mannheim und Regensburg angebotenen BA-Studiengänge auf reges Interesse gestoßen sind und vermutlich auch von einem Großteil der Studierenden aus der Pilotphase erfolgreich abgeschlossen werden. Über die tatsächliche Akzeptanz von (sozialwissenschaftlichen) Bachelor-Abschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt wissen wir bislang wenig.² Welcher Anteil der BA-Studierenden einen berufsorientierenden Abschluss auch als Chance zu einem früheren Berufseinstieg, und welcher Anteil ihn als Durchgangsphase zu einem Magisterstudium nutzen will, lässt sich zur Zeit nicht wirklich abschätzen.³ Die Hoffnungen, die sich die Befürworter der neuen Abschlüsse (u.a. HRK, KMK, DAAD und Wissenschaftsrat) machen, scheinen durchaus plausibel. Insbesondere sollen sie

² Erste Ergebnisse über die Akzeptanz von BA-Abschlüssen sind in dem Text von Siegfried Lamnek in diesem Heft abgedruckt.

³ Zu ersten Einschätzungen und Umfrageergebnissen aus dem Düsseldorfer BA-Studiengang Sozialwissenschaften vgl. Gernand 2001.

- stärker auf Berufsfähigkeit abzielen und dem Umstand Rechnung tragen, dass nicht jede/jeder der Studierenden eine wissenschaftliche Laufbahn einschlagen möchte;
- für mehr Flexibilität in der Studien- und Berufswahl sorgen, indem die Studierenden über die Masterstudiengänge ein (oder mehrere) neues spezifisches Profil erwerben können;
- eine Verringerung der Studienabbrecherquote,
- eine Verkürzung der Studiendauer,
- eine leichtere Anerkennbarkeit der deutschen Abschlüsse,
- die Erleichterung des Studienaustauschs erreichen und
- zur Steigerung der Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende beitragen.

3.5 Berufsfähigkeit und Berufsfertigkeit

Skeptische Einwendungen gegen die Annahme, diese Zielorientierungen ließen sich allein mittels der Einführung konsekutiver Studiengänge erreichen, sind dennoch angebracht. Eine naive Machbarkeitshaltung würde z.B. die erheblichen Differenzen zwischen dem deutschen, dem englischen und dem US-amerikanischen Hochschul- und Berufssystem unterschlagen. Oberflächlich und formal betrachtet gleichartig erscheinende Studiensysteme müssen keineswegs gleich sein oder zu ähnlichen Resultaten führen. Ob Bachelor-Absolvent/inn/en angesichts kurzer Studienzeiten als ganz besonders kompetente und motivierte oder als „gescheiterte“ Studierende angesehen werden, hängt u.a. eben auch damit zusammen, ob die neuen Studiengänge als bloße Umetikettierungen eines nach dem Grundstudium abgebrochenen Studiums erscheinen oder als Studiengänge, die originäre und neue Qualifikationsziele vermitteln können. Die Schwierigkeit mit der internationalen Vergleichbarkeit und der Einschätzung der Arbeitsmarktakzeptanz der BA-Studiengänge erklären sich auch daher, dass das US-amerikanische Hochschul- und Berufssystem im ersten Abschluss auf das Qualifikationsziel einer allgemeinen Berufsfähigkeit hin ausbildet und die Bachelorabsolvent/inn/en im *training on the job*, in firmen- und berufsspezifischen Trainingsprogrammen erst noch weitere berufspraktische *Fähigkeiten* vermittelt bekommen. Deutsche Arbeitgeber erwarten von einem Hochschulstudium nach wie vor eher die Vermittlung von *Berufsfertigkeiten*. Diese Debatte um wechselseitige Erwartungen und die Definition und Realisierung von Qualifikationszielen wird weitergehend noch zu führen sein.

Ob sich die Hoffnungen auf stärkere Berufsorientierung und früheren Berufseinstieg bewahrheiten, wird sich zeigen. In Dänemark, wo der Bachelorabschluss 1988 per Regierungserlass flächendeckend und z.T. gegen den Wunsch der Studierenden, der Universität und Berufsverbände eingeführt wurde, kam es weder zu einer nennenswerten Akzeptanz der BA-Studiengänge durch die Wirtschaft, noch führten die Kurzstudiengänge zu einer Verkürzung der Studienzeiten insgesamt. Die Mehrheit der Studierenden nutzte den Bachelor nur als eine Durchgangs- und Vorbereitungsphase zu MA-Studiengängen

– was allerdings zu einem deutlichen Gewinn hinsichtlich der Diversifizierung und Profilbildung des Hochschulstudiums führte.

3.6 Die Chance der Flexibilisierung

In solcher Flexibilisierung des Studieverhaltens, in der damit eröffneten langfristigen Möglichkeit zu einer weiterführenden alternativen Studien- und Berufswahl, in der Chance zu einem in überschaubaren MA-Modulen zertifizierten *life long learning* liegt m.E. der überragende Vorteil der Einführung konsekutiver Studiengänge. Ein – eher breiter angelegtes, eher allgemeinbildendes – BA-Studium (bspw. nicht der Soziologie oder Politologie, sondern der Gesellschafts- oder der Sozialwissenschaften) ermöglicht ein wissenschaftlich vertiefendes MA- und Promotionsstudium im Umkreis der Fächer des BA-Studiums und lässt den Studierenden alle Möglichkeiten offen, noch andere MA-Abschlüsse zu erwerben, die durch den Wunsch nach zusätzlichen wissenschaftlichen Qualifikationen oder durch Veränderungen in den gesellschaftlichen Arbeits- und Berufsstrukturen als erstrebenswert erscheinen. Die Qualifizierung und Zertifizierung weiterer wissenschaftlicher und berufspraktischer Fähigkeiten erfordert dann einen überschaubaren zusätzlichen Aufwand und nicht ein neues grundständiges Studium von vier bis fünf Jahren. Im Zusammenhang mit modularisierten Studienprogrammen wären die Fachbereiche und Fakultäten durchaus in der Lage, solche Angebote schnell und flexibel zu konzipieren. Sie könnten die häufig randständig bleibenden Ergänzungs- und Aufbaustudien weitgehend ersetzen und das Hochschulstudium auf neue Weise mit Entwicklungen im Feld der beruflichen Weiterbildung verknüpfen. Die gestuften Studiengänge könnten einen wichtigen Beitrag liefern, Erstarrungen des deutschen Ausbildungs- und Berufssystems zu lockern und den Erfordernissen einer mobileren Welt anzupassen und – dies ist vielleicht das Entscheidendste – die Motivation, die Neugierde und Innovationsfreude, die ja zu Beginn des Grundstudiums bei den Studierenden meist noch vorhanden und stark ist, nicht durch zermürende Schließungen einer bürokratisch-akademisierenden Praxis zu zerstören. Im Hauptstudium angekommen ist vielen bereits die Freude und Phantasie hinsichtlich der Entwicklung ihrer wissenschaftlichen und praktischen Fähigkeiten abhanden gekommen, weil sie erkennen müssen, oder fälschlich zu erkennen glauben, wie sehr ihre lebensgeschichtlichen Wahlmöglichkeiten durch ein enges Fachstudium restringiert und korridorisiert werden. Manche/mancher hätte ihrer/seiner Studien- und Berufswahl eventuell nach dem Grundstudium noch eine andere Richtung gegeben, wären die bisherigen Studienaufwendungen aus formalen Gründen nicht als Verluste und Irrwege abzubuchen. Die Herausbildung einer ganzen Palette von wissenschaftsorientierten wie anwendungsorientierten BA-Studiengängen und die weitgehend freie Anschlussfähigkeit an – insbesondere auch interdisziplinäre – Masterstudiengänge würde nicht nur einer Stärkung der „human resources“ in einem Land zugute kommen, das nicht zu selten das Schlusslicht der internationalen Reformkarawane bildet – sie würde vor Allem den Studierenden mehr Mut und Rückhalt in der Überzeugung geben, dass es Sinn macht,

ihre/seine menschlichen Fähigkeiten offen zu gestalten und für sich selbst und andere fort zu entwickeln.

3.7 Internationalisierung, Harmonisierung, Standortkonkurrenzen

Eine zügige Internationalisierung und Harmonisierung der Hochschulsysteme wird sich durch die bloße Einführung von gestuften Studiengängen sicher nicht einstellen. Auch in den nationalen und internationalen Hochschulsystemen geht es – wenn auch auf niedrigerem Niveau als auf den globalisierten Märkten – um Standortkonkurrenzen, um Aufbau und Dominanz von ökonomischem und kulturellem Einfluss, um den wirtschaftlichen Erfolg oder Misserfolg der Universitäten und Fakultäten und schließlich nicht zuletzt um das Geld der Studierenden dort, wo sich die Universitäten durch (hohe) Studiengebühren finanzieren. Im sanften Licht der Harmonisierung der Studiensysteme betrachtet, treten solche Differenzen und Tendenzen nur noch schärfer hervor. Eine (deutsche) Hochschule gilt nicht deswegen schon als ein attraktiver Standort, weil sie durch gestufte Studiengänge eine einfachere Anschlussfähigkeit und Anerkennungsfähigkeit innerhalb der internationalen Studiensysteme bietet. Dies ist heute im Grunde bereits eine selbstverständliche Bedingung und Voraussetzung. Sie wird zum interessanten und international konkurrenzfähigen Studienort nur dadurch, dass es ihr gelingt, insgesamt ein Angebot mit hervorragenden wissenschaftlichen Qualitäten und Praxisbezügen und mit hervorragenden Betreuungsqualitäten zu präsentieren. Dazu gehören ein überzeugendes Angebot an modernen Schlüsselqualifikationen und wissenschaftlich betreuten Praktika, die Organisation von Forschungsstationen und Praktika im Ausland, ein breites Angebot an englischsprachigen Lehrveranstaltungen und an deutschen – auch fachspezifischen – Sprachkursen und insbesondere natürlich inhaltlich attraktive Schwerpunktbildungen und Studienprogramme. Auch dies war ein Grund, warum wir uns in Frankfurt dafür entschieden hatten, im Rahmen des Modellversuchs Modularisierung in den Geistes- und Sozialwissenschaften uns zuerst auf Elemente einer inhaltlichen Studienreform, auf die Entwicklung und Erprobung von Studienprogrammen, zu konzentrieren und dann, erst im zweiten Schritt, die Erfahrungen mit den Studienprogrammen zur Grundlage der Entwicklung neuer Bachelor-, Master- und Promotionsprogramme zu nehmen.

4 Studienprogramme

4.1 Konzeptionelle Überlegungen

Die Konzeption der Studienprogramme in Frankfurt entstand auf der Grundlage einer Auswertung integrierter „Programms“ und „Studies“ an kanadischen und US-amerikanischen Hochschulen. Sie verstehen sich als ein Reformkonzept zur flexiblen inhaltlichen Profilbildung der Universitäten und Fachbereiche, zur Verbesserung der Betreuungsqualitäten und der Praxisorientierung des Studiums. Studienprogramme sollen den Herausforderungen eines modernen sozialwissenschaftlichen Studiums gerecht werden. Dieses erfordert einerseits die Vermittlung von Basiskompetenzen wie Kritik- und Reflexionsvermögen, die Fähigkeit einer interdisziplinären Problemerkfassung und -bearbeitung, Teamarbeit und die Befähigung zu lebenslangem Lernen. Andererseits muss es die Studierenden im Hinblick auf künftige Berufschancen mit aktuellen gesellschaftlichen Problemfeldern vertraut machen, die durch interdisziplinäre und subdisziplinäre Querschnittsfragen gekennzeichnet sind und eine zeitabhängige, spezifische Kombination von Wissensbereichen und spezifische Sachkompetenz erfordern. Die Entwicklung und Einführung von Studienprogrammen gibt den Fachbereichen und Fakultäten die Möglichkeit zu einer permanenten Innovation und Flexibilität. Studienprogramme ermöglichen einen Wandel von Schwerpunktsetzungen, ohne dass dazu Studien- und Prüfungsordnungen verändert werden müssen. Im Rahmen existierender Fakultäten, Fachbereiche, Studiengänge und Prüfungsordnungen bedeuten sie die Chance zu einer flexiblen Profilbildung in gesellschaftlich relevanten Themenfeldern und bieten dennoch die Verbindlichkeit und Verlässlichkeit eines modularisierten Studienangebotes.

Studienprogramme sind „integrativ“, d.h. quer zu etablierten disziplinären und subdisziplinären Trennungen angelegt. Über vier Semester stimmen verschiedene Lehrende ihre Lehrangebote so aufeinander ab, dass sich die Studierenden von der Theorie über die Empirie bis hin zur Berufserfahrung im Praktikum kontinuierlich mit einem gesellschaftlichen Praxisfeld befassen können. Die Studienprogramme haben einen modularen Aufbau. Ihre Mikromodule bestehen aus verschiedenen aufeinander abgestimmten curricularen Elementen wie Theorieseminaren, interdisziplinären Seminaren, einem zweisemestrigem Empirie-/Forschungspraktikum, einem externen Praktikum, Workshops zur wissenschaftlichen Betreuung der externen Praktika sowie Ergänzungsmodulen in modernen Schlüsselqualifikationen wie Schreibwerkstatt oder Moderationstechniken. Ein 14-tägiges „Gemeinsames Programmseminar“ ist während der gesamten Laufzeit der Ort gemeinsamer Diskussion und Programmentwicklung aller an einem Studienprogramm beteiligten Lehrenden und Studierenden. Die Teilnahme am Studienprogramm ist für die Hauptstudiumsphase vorgesehen. Es kann aber auch im Rahmen eines Promotions-, Zusatz- oder Nebenfachstudiums genutzt werden. Die erforderlichen Seminarscheine entsprechen

den üblichen prüfungsrelevanten Leistungsnachweisen. Die erfolgreiche Teilnahme an einem Studienprogramm wird durch ein Zertifikat bestätigt, mit dem alle Studienleistungen und Praxisfelderfahrungen dokumentiert werden. Das Zertifikat soll den Studierenden bei Bewerbungen oder bei der Fortsetzung ihrer wissenschaftlichen Laufbahn erleichtern, ihre erworbenen Kompetenzen deutlicher sichtbar zu machen.

4.2 Die Studienprogramme am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften

Die Konzeption der Frankfurter Studienprogramme wurde 1998 zusammen mit meiner Kollegin Prof. Tilla Siegel entwickelt und ab dem WS 1998/99 im Pilot-Studienprogramm „Organisation und Umwelt im Wandel“ erprobt. Ein erster Zyklus konnte Ende des SS 2000 erfolgreich abgeschlossen werden. Im Empiriepraktikum dieses Pilot-Studienprogrammes hatten fünf studentische Forschungsgruppen Themen der Organisationsentwicklung, der Gleichstellungspolitik, der Umweltpolitik und des Umweltmanagements im Umkreis des Frankfurter Flughafens bearbeitet. Mit dem Beginn des WS 2000/2001 sind am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften zwei weitere Studienprogramme implementiert worden.

Das Studienprogramm „Organisation und Umwelt im Wandel – Praxisfelder der Industrie-, Organisations- und Umweltsoziologie“ beschäftigt sich mit den Bedingungen und Chancen organisationalen Wandels und organisationalen Lernens und befähigt die Studierenden zur Analyse und Lösung von Organisations- und Umweltproblemen. Das neu hinzugekommene Studienprogramm „Modell USA? Amerikanische Demokratie und demokratische Weltordnungspolitik“ untersucht die positiven und negativen (Vorbild-) Funktionen der amerikanischen Demokratie und beschäftigt sich u.a. mit den Entwicklungstendenzen der Staatsfunktionen, mit Perspektiven des liberalen Wohlfahrtsstaates, mit Fragen der föderativen Organisation großer Nationalstaaten und mit Problemen multikultureller Einwanderungsgesellschaften im 21. Jahrhundert. Das dritte, ebenfalls neu hinzugekommene Studienprogramm „Frauenstudien/Gender Studies“ wird von Lehrenden aus sechs unterschiedlichen Fächern angeboten (Amerikanistik, Linguistik, Pädagogik, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Soziologie). Die Qualifikation im Bereich Frauen- und Geschlechterforschung soll die Studierenden auf Tätigkeiten in öffentlichen und politischen Organisationen, in pädagogischen Einrichtungen, in Medien- und Kulturinstitutionen vorbereiten. Insgesamt nehmen zur Zeit ca. 100 Studierende an diesen drei Studienprogrammen teil. Darüber hinaus werden im Studienjahr 2001/2002 zwei weitere interdisziplinäre Studienprogramme beginnen: im WS 2001/2002 das Studienprogramm „Europäische Stadt- und Regionalentwicklung“ in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen Jura und Geographie und im SS 2002 das Studienprogramm „Bildungsinstitutionen, Sozialisationsprozesse und kulturelle Praxen“ in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen Erziehungswissenschaften, Klassische Philologie und Kunstwissenschaften und Neuere Philologien.

4.3 Erfahrungen, Konsequenzen, Perspektiven

Das Lehrangebot am Frankfurter Fachbereich Gesellschaftswissenschaften ist außerordentlich vielfältig. Die Studierenden haben sehr breite und freie Wahlmöglichkeiten, werden mit der Ausgestaltung ihres persönlichen Curriculums aber häufig alleine gelassen und überfordert. Durch die Größe des Fachbereichs mit ca. 3500 Haupt- und 6500 Nebenfachstudierenden treffen in den Seminaren viele einander unbekannte Teilnehmer/innen aufeinander, was schnell ein Gefühl von Anonymität entstehen lässt. Die Studienprogramme begegnen beiden Schwierigkeiten. Sie bieten eine deutliche Schwerpunktsetzung (die beliebig ergänzt werden kann) und einen kontinuierlichen Arbeitszusammenhang, innerhalb dessen sich Lehrende und Studierende besser kennen lernen. So ergeben sich zumindest für das Hauptstudium sehr gut betreute, langfristige, stabile Arbeits- und Studiengruppen, die auch nach Beendigung des Studienprogramms nicht abbrechen, sondern in die anschließende Phase der Diplom- bzw. Masterarbeiten und -prüfungen weitergeführt werden. Dies hat sehr positive Effekte auf das Engagement und die Qualität des Arbeitens, beugt einem vorzeitigen Studienabbruch vor und wird sich aller Voraussicht nach auch in überdurchschnittlich guten Abschlussarbeiten und -prüfungen ausdrücken.

Die Idee der Studienprogramme hat mittlerweile viele Professorinnen und Professoren am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, aber auch in anderen Fachbereichen, inspiriert und zu ähnlichen Projekten ermuntert – insbesondere auch deswegen, weil sie relativ leicht und ohne bürokratischen Mehraufwand realisierbar sind. Allerdings sollte man die notwendigen motivationalen und zeitlichen Anstrengungen zumindest in der Startphase nicht unterschätzen. Studienprogramme bedeuten und beanspruchen ein strukturiertes, koordiniertes, inhaltlich aufeinander abgestimmtes und hervorragend betreutes Studienkonzept. Dazu ist eine kooperative Grundstimmung in den Fachbereichen notwendig, welche ermöglicht, dass sich reformorientierte Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen zusammentun und neue Wege miteinander erproben. Die beteiligten Lehrenden müssen die vorgesehenen Module zum jeweiligen Zeitpunkt bedienen und einen Teil ihres Seminarangebotes vier Semester im voraus planen. Außerdem muss die Gruppe die Inhalte der Sitzungen des Gemeinsamen Programmseminars zusammen entwickeln, vorbereiten und auswerten. Erforderlich ist die Benennung von Programmkoordinatoren, die die organisatorische und inhaltliche Durchführung eines Zyklus des jeweiligen Studienprogramms übernehmen. Der Betreuungsaufwand ist durch den intensiven Kontakt mit den Studierenden deutlich höher. In einer permanenten gemeinsamen Prozessevaluation müssen sich die Lehrenden mit den Ansprüchen und der Kritik der Studierenden auseinandersetzen und zu einer kontinuierlichen gemeinsamen Fortentwicklung von Studienprogrammen bereit sein.

Kurz: Die Implementation von Studienprogrammen erfordert seitens der Lehrenden ein über das „übliche“ Ausmaß hinausgehendes Engagement und eine überdurchschnittliche Kooperations- und Reflexionsbereitschaft. Aber sie hat an unserem Fachbereich auch gezeigt, dass eine inhaltliche Profilbildung und eine bessere Betreuung der Studierenden ohne zusätzlichen verwaltungstechnischen Aufwand möglich ist. Die Reformbereitschaft

und auch die konkrete Reformfähigkeit des Fachbereichs ist durch die Teilnahme am Modularisierungsprojekt und die Implementation der Studienprogramme ganz erheblich angewachsen. Dies zeigt sich unter anderem auch daran, dass im vergangenen Jahr, angespornt durch die Erfahrungen und Erfolge mit den Studienprogrammen, eine programmatische Debatte und auch schon erste konkrete Entwürfe zur Einführung von Bachelorstudiengängen entstanden sind. Seit dem WS 2000/2001 beteiligt sich der Fachbereich zudem an einem EU-Pilotprojekt, in dem ein internet-gestützter internationaler Mastersstudiengang in Zusammenarbeit mit verschiedenen europäischen Universitäten entwickelt und implementiert wird. Ab Oktober 2001 beginnt am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Aufbau eines „Internationalen Promotionsprogrammes Gesellschaftswissenschaften“, das von DAAD und DFG durch das Programm „Promotion an Hochschulen in Deutschland“ gefördert wird. Im Rahmen der Angebote dieses internationalen Promotionszentrums wird besonders befähigten Graduierten, die noch nicht über die erforderliche wissenschaftliche Qualifikation eines Diplom-, Magister- oder Master-Abschlusses verfügen, um direkt in ein Dissertationsprojekt einzusteigen, über ein besonderes Vorbereitungsjahr die Möglichkeit geboten, einen „International Master in Social Sciences“ zu erwerben. Die positiven Erfahrungen mit den Studienprogrammen bildeten dabei eine wesentliche Grundlage zur Entwicklung der Programmstrukturen des internationalen Promotionsprogrammes.

Literaturhinweise

- Brentel, Helmut (2001): Erfahrungen mit dem Studienprogramm „Organisation und Umwelt im Wandel“ am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, in: ders., Innovationen im soziologischen Curriculum – Modularisierung und Internationalisierung der Lehre, Frankfurt am Main (im Erscheinen).
- DAAD (Hrsg.) (1999): Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften. Konferenz des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und der Hochschulrektorenkonferenz am 8. und 9. Februar 1999 in der Stadthalle Bad Godesberg, Bonn.
- DAAD (Hrsg.) (2000): Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften. Konferenz des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und der Hochschulrektorenkonferenz am 2. und 3. November 1999 im Wissenschaftszentrum Bonn.
- Dalichow, Fritz (1997): Kredit- und Leistungspunktsysteme im internationalen Vergleich, Bonn.
- Gernand, Detlef (2001): Der Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften am Sozialwissenschaftlichen Institut der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, in: Helmut Brentel (Hg.), Innovationen im soziologischen Curriculum – Modularisierung und Internationalisierung der Lehre, Frankfurt am Main (im Erscheinen).
- Griesbach, Heinz; Lewin, Karl; Heublein, Ulrich; Sommer, Dieter (1998): Studienabbruch –

- Typologie und Möglichkeiten der Abbruchquotenbestimmung, HIS Kurzinformation A5/98, Hannover.
- Heine, Christoph (1999): Gestufte Studiengänge und –abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System? Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittbefragung der Studienberechtigten 94, HIS Kurzinformation A3/99, Hannover.
- Heinrich, Dirk (2001): Themenzentriertes und modularisiertes Studieren innerhalb der Sozialwissenschaften – neue Ansätze interdisziplinärer Wissensvermittlung?, in: Helmut Brentel (Hg.), Innovationen im soziologischen Curriculum – Modularisierung und Internationalisierung der Lehre, Frankfurt am Main (im Erscheinen).
- Hödl, Erich; Zeglin, Wolf (1999): Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion, Marburg.
- iwd (2000): „Bachelor und Master. Nagelprobe steht noch aus“ in Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, Ausgabe Nr. 5, Februar 2000, Jahrgang 26, S. 6-7.
- Jahn, Heidrun (2001): Bachelor und Master in den Sozialwissenschaften – Entwicklungen im internationalen Vergleich, in: Helmut Brentel (Hg.), Innovationen im soziologischen Curriculum – Modularisierung und Internationalisierung der Lehre, Frankfurt am Main (im Erscheinen).
- Jahn, Heidrun; Kreckel, Reinhard (1998): Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie an ausgewählten britischen und US-amerikanischen Hochschulen im Vergleich mit deutschen Beispielen, Manuskript erstellt im Auftrag des DAAD, Halle.
- Jakobsen, Karen Sonne (1998) Über die Einführung neuer Studienabschlüsse an den dänischen Universitäten, in: GEW und HBS (Hrsg.), Als Bachelor fitter für den Arbeitsmarkt? Bachelor und Master an deutschen Hochschulen. Tagungsmaterial zum Forum der GEW und der HBS am 10. – 12. Juli 1998, Frankfurt u.a., S. 1-11
- Jakobsen, Karen Sonne (1999): 10 Jahre Baccalaureat in Dänemark – was haben wir gelernt?, Internet-Veröffentlichung, web-site: members.eunet.at/oefg/text/workshop/beitrag5.html
- Kloas, Peter-Werner (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streithema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?, Bielefeld.
- KMK und HRK (1999): Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kulturministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz.
- Leichthammer, Kerstin (2001): Zur Diskussion der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in den Sozialwissenschaften, in: Helmut Brentel (Hg.), Innovationen im soziologischen Curriculum – Modularisierung und Internationalisierung der Lehre, Frankfurt am Main (im Erscheinen).
- Maaß, Peter (2001): Curriculare Entwicklungen innerhalb der Sozialwissenschaften im Zuge konsekutiver Studiengänge – Berufsqualifizierung versus wissenschaftliche Ausbildung?, in: Helmut Brentel (Hg.), Innovationen im soziologischen Curriculum – Modularisierung und Internationalisierung der lehre, Frankfurt am Main (im Erscheinen).
- Schlesiger, Heiko (2001): Transatlantische Perspektiven – Annäherungen und Differenzen im Vergleich der Entwicklungen des deutschen und des amerikanischen Studiensystems, in: Helmut Brentel (Hg.), Innovationen im soziologischen Curriculum – Modularisierung und Internationalisierung der Lehre, Frankfurt am Main (im Erscheinen).
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität, Essen.

web

www.blk-bonn.de/modellversuche/mv-modellvorhaben-modularisierung.htm
www.ruhr-uni-bochum.de/modul
www.rz.uni-frankfurt.de/Verbundprojekt-Geisteswissenschaften/jwg-studien.htm
www.uni-greifswald.de/~modul
www.uni-mannheim.de/users/presse/bachelor.html
www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/philFakIV/Modularisierung/magist2/struktur.htm

PD Dr. Helmut Brentel
Institut für Gesellschafts- und Politikanalyse
Fachbereich Gesellschaftswissenschaften
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt
60054 Frankfurt am Main
Tel.: ++49.69.798.28374
Fax: ++49.69.798.25151
eMail: brentel@soz.uni-frankfurt.de

PD Dr. Helmut Brentel (Jahrgang 1949) lehrt Soziologie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seit 1998 leitet er die Koordinationsstelle des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften zur Entwicklung neuer Studiengänge und Studienprogramme. Arbeitsschwerpunkte: sozialwissenschaftliche Theoriebildung, Sozialphilosophie, politische Ökonomie, Organisations-, Umwelt- und Wissenschaftssoziologie, sozialwissenschaftliche Begleitforschung und Beratung.